

Monoglosia y polisemia contenida: la regulación del sentido en el discurso pedagógico¹

Gabriel Dvoskin 

Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Resumen

En este artículo, analizamos si los materiales pedagógicos empleados en el nivel secundario de la materia Lengua y Literatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires contribuyen a la formación crítica de los estudiantes, objetivo propuesto en la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006. Para ello, adoptamos una perspectiva dialógica y polifónica del uso del lenguaje y analizamos el libro de texto que difundió el Ministerio de Educación en 2018. El análisis muestra que se hace un recorte del objeto de estudio que desvincula el lenguaje de su contexto social de uso, hecho que configura la lengua como un objeto independiente de los hablantes. Por otro lado, se establece una relación jerárquica entre el locutor-especialista y su interlocutor-estudiante basada en el saber, por lo que se reproduce un modelo de educación que consiste en la transmisión de informaciones. Estas características impiden la polémica, hecho que evita la discusión e inhibe la crítica de los estudiantes.

Palabras clave: discurso pedagógico; dialogismo; polifonía; escena discursiva.

¹ Los resultados de los análisis que se exponen en el presente artículo son el producto de una investigación desarrollada en el marco del proyecto UBACyT 20020170200084BA “Discurso autorizado o discurso autoritario: la (re)producción del sentido en la institución escolar”, financiado por la Universidad de Buenos Aires y radicado en la Facultad de Filosofía y Letras. Investigador principal: Gabriel Dvoskin. Duración del proyecto: 1/2018 – 12/2019. Agradezco a los evaluadores por las críticas y los comentarios que no sólo me permitieron mejorar la calidad del artículo, sino también considerar fenómenos que no estaba problematizando en mi investigación.

Abstract

Monoglossia and polysemy contained: the regulation of meaning in pedagogical discourse

The aim of this article is to analyze the contribution of the instructional materials used to teach the subject Language and Literature for the secondary school of the Autonomous City of Buenos Aires to the critical training of students (as mandated by the National Law of Education since 2006). We adopt a dialogic and polyphonic perspective on the use of language and analyze the textbook delivered by the Ministry of Education in 2018. The analysis shows that the selected textbook presents language disconnected from its social context of use, so that it becomes an object independent from the speaker. On the other hand, there is a hierarchical relationship between the speaker-specialist and his interlocutor-student based on knowledge thereby reproducing an education model based on the transmission of information. As a consequence, the textbook prevents controversy, avoids discussion and inhibits student's criticality.

Key words: pedagogical discourse; dialogism; polyphony; discursive scene.

Résumé

La monoglossie et la polysémie contenaient: la régulation du sens dans le discours pédagogique

28 Dans cet article, nous analysons si les supports pédagogiques utilisés à l'école secondaire dans le cours de Langue et Littérature de la Ville Autonome de Buenos Aires contribuent à la formation critique des étudiants, objectif proposé dans la Loi sur l'Éducation Nationale, promulguée en 2006. À cette fin, nous avons adopté une perspective dialogique et polyphonique de l'utilisation du langage et nous avons analysé le manuel qui a été diffusé par le Ministère de l'Éducation en 2018. L'analyse montre qu'on fait un découpage de l'objet d'étude et en conséquence on dissocie le langage de son contexte social d'utilisation, ce qui définit la langue comme un objet indépendant des locuteurs. Par ailleurs, un lien hiérarchique est établi entre le locuteur-spécialiste et son interlocuteur-étudiant sur la base du savoir, et un modèle d'éducation est donc reproduit qui consiste à transmettre des informations. Ces caractéristiques empêchent la polémique, ce qui évite la discussion et inhibe la critique des étudiants.

Mots-clés : discours pédagogique ; dialogism ; polyphonie ; scène discursive.

SOBRE EL AUTOR

Gabriel Dvoskin

Doctor en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires y docente regular de la materia Sociolingüística en esa misma universidad. Ha sido becario doctoral y posdoctoral del CONICET y actualmente tiene una beca de Formación en Investigaciones Estratégicas (UBA). Dirige proyectos de investigación que estudian la producción y circulación de los sentidos en el contexto de aula y sus relaciones con la sociedad.

Correo electrónico: gabidvoskin@gmail.com

Orcid: 0000-0002-4765-3717.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Dvoskin, G. (2021). Monoglosia y polisemia contenida: la regulación del sentido en el discurso pedagógico. *Lenguaje*, 49(1), 27-46.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i1.8797>.

INTRODUCCIÓN

En el año 2006, se sancionó en la Argentina la Ley de Educación Nacional [LEN] (Ley 26206 de 2006), política que se presentó como una medida cuya meta principal era generar igualdad social. Esta característica podría observarse, por ejemplo, en el hecho de que estableció la obligatoriedad del nivel secundario completo (Gorostiaga, 2012) o bien, que entre sus objetivos prioritarios aparecen la inclusión social y la reivindicación de la educación como un derecho y como un espacio de formación de la conciencia crítica y reflexiva de los estudiantes². Este último objetivo resulta sumamente novedoso, no sólo porque en la precedente Ley Federal de Educación (Ley 24195 de 1993) estaba reservado para el nivel universitario³, sino también porque su consecución exigiría cambiar el paradigma que ha imperado en la educación formal en las sociedades modernas occidentales, emparentado con la reproducción de conocimientos ya establecidos y legitimados (Giroux, 1997/2003). En cambio, la formación de un estudiante crítico implica concebir la educación como un proceso de producción de conocimiento, en constante movimiento, y, por lo tanto, sujeto a discusión, idea que contrasta con la noción de educación como forma de capacitación o entrenamiento del sujeto para el mercado laboral (Orlandi, 2016).

En este artículo, nos proponemos indagar con herramientas del Análisis del Discurso, desde una perspectiva dialógica y polifónica del uso del lenguaje (Ducrot, 1984/2001; Martin y White, 2005; Volóshinov, 1929/2009), en los modos en que se lleva a cabo la implementación de la LEN en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Específicamente, nos interesa observar si los materiales pedagógicos utilizados en las aulas luego de la sanción de la LEN contribuyen a la formación de estudiantes críticos o si, por el contrario, mantienen la idea de un sujeto limitado a la reproducción de conocimientos ya establecidos. Enmarcamos, de este modo, nuestro trabajo en una línea de investigación que estudia la puesta en acto de políticas educativas en instituciones educativas (Bocchio *et al.*, 2016). Para ello, analizamos el libro de texto que difundió el Ministerio de Educación de CABA en 2018, en los colegios públicos de gestión estatal para la materia Lengua y Literatura de tercer año de nivel secundario, denominado *Lengua 3. Prácticas del Lenguaje. Logonautas*, publicado en 2017 por la editorial Puerto de Palos⁴, una de las que mayor circulación tiene en la Argentina de acuerdo con los registros de la Biblioteca Nacional de Maestros (Ministerio de Educación) y la Cámara Argentina del Libro. El interés por

30

² *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria* (Ministerio de Educación, 2009).

³ De acuerdo con el artículo 26° de la Ley 24195 de 1993, “El objetivo de la educación cuaternaria [universitaria] es profundizar y actualizar la formación cultural, docente, científica, artística y tecnológica mediante la investigación, la reflexión crítica sobre la disciplina y el intercambio sobre los avances en las especialidades”.

⁴ Seguimos a López García (2017) al atribuir la responsabilidad de la redacción y de los contenidos del libro de texto únicamente a la editorial debido a que las decisiones tomadas pueden no ser de los autores sino de quienes los contratan.

analizar este material surgió en 2018, durante las observaciones que realizamos de clases de Lengua y Literatura de tercer año de nivel secundario, en un colegio de gestión pública de CABA, como parte del trabajo etnográfico para un proyecto PICT⁵, en el que analizamos la producción y circulación del sentido en las prácticas pedagógicas.

Para el presente artículo, centramos nuestra atención en este tipo de texto debido a la importancia que tiene en la preparación y planificación de la clase por parte del docente (López García, 2017) y a la preeminencia que aún hoy tiene el registro escrito en la educación formal, tanto para la producción como para la comprensión de textos (Unamuno, 2016).

Por otro lado, decidimos focalizar nuestro interés en la materia Lengua y Literatura debido al carácter particular que tiene el lenguaje en esta disciplina de ser, simultáneamente, objeto de estudio y medio a partir del cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las concepciones que circulan sobre el lenguaje en la didáctica de la lengua y los usos lingüísticos imbricados en estas prácticas pedagógicas hacen de esta materia un espacio sumamente provechoso para analizar el perfil de estudiante que se configura en el discurso pedagógico, dado que nos permite observar el lugar que se le otorga al sujeto no sólo en la escena constituida en el aula sino también en tanto hablante que utiliza el lenguaje.

El objetivo de formar estudiantes críticos pone de manifiesto las complejas relaciones que mantiene la institución escolar con la sociedad, dado que la transmisión de contenidos curriculares está acompañada, de forma más o menos explícita, de determinadas normas de conducta y de valores ideológicos (Althusser, 1970/2003; Bourdieu y Passeron, 1970/1996). En consecuencia, una educación crítica debe presentar el conocimiento como una construcción social, inmerso en una realidad política y social particular, y atravesado por relaciones de poder, ya que, de lo contrario, impediría al alumno problematizar los supuestos educativos y sociales que sustentan la práctica pedagógica (Giroux, 1997/2003).

31

MARCO TEÓRICO

Nuestra investigación parte de considerar el uso del lenguaje como la herramienta principal a partir de la cual la institución escolar contribuye al mantenimiento, la reproducción o transformación del orden social (Soares, 2017). El análisis de las formas lingüísticas que circulan en el aula constituye, así, una vía de acceso privilegiada para entender las complejas relaciones que existen entre la escuela y la sociedad. En efecto, caracterizar el discurso pedagógico permite no sólo relevar qué contenidos ideológicos son transmitidos junto con los saberes que se imparten, sino

⁵ La sigla responde a "Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica". Son proyectos financiados a través de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (Argentina).

también explicar los mecanismos que regulan los sentidos posibles de un texto y que, paralelamente, desplazan los sentidos no posibles al terreno de lo impensable.

En este artículo, seguimos la caracterización que hace Orlandi (2011) del discurso pedagógico, quien lo define a partir de las relaciones que se establecen entre los interlocutores y el objeto discursivo. Según la autora, el discurso pedagógico constituye un discurso autoritario debido a que impide el intercambio en las posiciones de enunciación entre el docente y los alumnos. La información transmitida por el docente adopta la forma científica, hecho que legitima su condición como locutor y relega al alumno a la posición de interlocutor. Esta irreversibilidad, señala la autora, está sustentada en el control de la polisemia de los contenidos curriculares, que evita las sorpresas, las dudas o las preguntas sin respuestas. El conocimiento se presenta, de esta manera, como un producto completo y ya validado. En consecuencia, señala Orlandi (2011), el discurso pedagógico se convierte en un discurso circular, ya que la información que se transmite en la institución escolar se muestra como un saber legitimado, un “deber saber, un saber útil⁶” (p. 30), por lo que presupone el objeto de estudio sin necesidad de justificarlo.

32 Este tipo de discurso pedagógico se inscribe en una concepción bancaria de la educación (Freire, 1968/2014). Este modelo pedagógico presenta la realidad como un fenómeno estático, fragmentado, ajeno a la experiencia del propio individuo. Esta realidad fragmentada representa el contenido curricular, por lo que cada disciplina se presenta como una parte aislada de esa realidad, de la cual sólo el educador tiene conocimiento. Desde este enfoque, el docente tiene como tarea transmitir estos conocimientos parciales a los educandos, quienes los reciben de manera acrítica y los incorporan a sus conocimientos previos sin mediación alguna. La educación se presenta, así, como la circulación lineal de contenidos fijos, preestablecidos de antemano por agentes especializados. En consecuencia, el saber se confunde con la autoridad, dado que el educador es quien transmite o deposita contenidos en el estudiante, pero jamás se produce el proceso inverso. Los métodos característicos que regulan este tipo de modelo son la evaluación constante, la indicación y control de la lectura, y las clases catedráticas (Giroux, 1997/2003).

Podemos observar de manera subyacente a este modelo pedagógico una concepción estructuralista sobre el lenguaje y la comunicación (Jakobson, 1960/1975). Esta perspectiva teórica supone, por un lado, una linealidad en la circulación del sentido; y, por el otro, que la transmisión de informaciones depende de reglas inmanentes al sistema lingüístico, noción que deja en el olvido las relaciones dialógicas inherentes al uso del lenguaje y los valores ideológicos que allí se configuran (Michelan de Azevedo, 2018).

Consideramos el análisis de los libros de texto que se emplean en el aula como una entrada provechosa para acceder a la concepción de mundo y a los patrones de pensamiento que se pretenden imponer en el ámbito escolar (Oteíza, 2006). Este tipo

⁶ La traducción de la cita es nuestra.

de materiales cumple, por un lado, la función de transmitir contenidos y valores para la construcción cívica de la ciudadanía al regular los hábitos y comportamientos de los sujetos, por lo que legitima un determinado orden social. Y, por el otro, se presenta como un material homogeneizador frente al masivo público que accede a la institución escolar.

Si bien el análisis de este tipo de materiales ha despertado mayor interés en los últimos años (Choppin, 1993; Escolano, 1996; Johnsen, 1996), no encontramos aún investigaciones, en la Argentina, que hayan indagado si la sanción de la LEN, en 2006, con los nuevos objetivos que incorpora al nivel secundario, trajo aparejado un cambio en el tipo de discurso que aparece en los libros de texto.

La formación de sujetos críticos exige que se habilite la posibilidad de que el estudiante se inscriba en diferentes posiciones, que le permitan cuestionar los contenidos que circulan en el aula a partir de vincularlos con las condiciones sociales que sirven de base para la producción y circulación de dichos conocimientos, fuertemente arraigadas en el sentido común. Para ello, es necesario incorporar a la educación formal un trabajo reflexivo sobre el propio uso del lenguaje, que contribuya a generar en el estudiante conciencia metalingüística (Tosi, 2015).

El análisis de las características discursivas del libro de texto nos permite determinar en qué medida este tipo de materiales propicia un trabajo de reflexión que abre el camino para que el estudiante relacione los factores sociales y políticos que se ponen en juego tanto en el uso del lenguaje como en su configuración como objeto disciplinario. El saber, desde un paradigma de educación crítica, no puede consistir en la transmisión de información del docente hacia el alumno, sino en un proceso dinámico de elaboración conjunta (Orlandi, 2016).

33

METODOLOGÍA

Para el análisis del corpus, realizamos un estudio cualitativo de los datos, método que resulta sumamente provechoso para abordar los textos desde una perspectiva dialógica y polifónica (Tosi, 2015).

Como mencionamos en el primer apartado, nuestro corpus de análisis está conformado por el libro de texto que entregó el Ministerio de Educación a las escuelas de gestión pública, en 2018, para tercer año de Lengua y Literatura.

Partimos de la premisa de que el uso del lenguaje es inherentemente dialógico y polifónico (Volóshinov, 1929/2009). Según este enfoque, en todo texto se inscribe una diversidad de voces, no siempre fáciles de identificar ni tampoco siempre atribuibles a un sujeto específico, que se caracteriza por traer a escena un punto de vista determinado, que bien puede ser tomado como fuente de apoyo y respaldo o bien como objeto de crítica y rechazo. A su vez, en el texto también aparecen huellas más o menos visibles de las relaciones de interlocución, que dan cuenta de la presencia de un sujeto hablante o escritor que configura un destinatario que, lejos de ser un mero receptor, imprime también sus marcas en el enunciado.

Si bien esta perspectiva fue retomada por diferentes autores y corrientes lingüísticas, para la presente investigación nos interesa recuperar los conceptos elaborados por Ducrot (1984/2001) sobre los distintos sujetos discursivos y las categorías de análisis propuestas por la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005), nociones que consideramos sumamente valiosas y provechosas para abordar el carácter dialógico y polifónico de los textos.

La teoría polifónico-enunciativa de Ducrot (1984/2001) profundiza el cuestionamiento sobre la unicidad del hablante como fuente de sentido al reconocer la existencia en el texto de sujetos discursivos de estatus diferentes. Su propuesta distingue entre el locutor, responsable global de la enunciación y a quien remiten las marcas de la primera persona; y los enunciadores, a quienes se atribuye ser el origen de los diferentes puntos de vista que se presentan. Cada uno de estos sujetos discursivos tiene su correspondencia en el ámbito de la recepción: el interlocutor, identificado con las marcas de segunda persona y constituido como parte integrante de la escena enunciativa; y los destinatarios, a quienes se dirigen los puntos de vista presentados por los enunciadores.

34 Por su parte, la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005) propone estudiar la evaluación en el lenguaje a partir de la descripción y explicación de los sistemas de opciones semánticas que ofrece el lenguaje para valorar, adoptar posiciones, negociar relaciones, construir personas textuales y presentar posturas ideológicas como naturales (Kaplan, 2004). Divide los recursos evaluativos del lenguaje en tres subsistemas: la actitud, el compromiso y la gradación. Para el presente trabajo nos centramos exclusivamente en el subsistema de compromiso, que aborda las dimensiones polifónica y dialógica inherentes a todo uso del lenguaje, por lo que nos permite observar las relaciones que se establecen en el libro de texto entre la información presentada y los participantes de la situación comunicativa. El análisis de los recursos lingüísticos que emplea el locutor para traer a escena las diferentes voces y posicionamientos que evoca en su texto permiten dar cuenta del grado de heteroglosia construido y del tipo de relación que plantea con su interlocutor. A lo largo de una escala de valores, podemos encontrar dos polos opuestos: la monoglosia, que naturaliza la postura del locutor al presentarla como la única posible, y la heteroglosia, que introduce puntos de vista alternativos, frente a los cuales el locutor adopta actitudes diversas, como el rechazo, el respaldo o la identificación.

Proponemos el concepto de escena discursiva (Dvoskin, 2017) para hacer referencia a la diversidad de voces y posicionamientos discursivos que se incorporan en el texto y a las imágenes que el locutor construye tanto de sí mismo como de su interlocutor. Focalizamos nuestra atención en el tipo de relación que se establece entre el locutor y el interlocutor, dado que ello nos permite dar cuenta del perfil de estudiante que se construye en el texto.

De esta manera, organizamos los resultados del análisis en tres apartados. En primer lugar, nos ocupamos de los enunciados monoglósicos, es decir, aquellos que inhiben cualquier forma de cuestionamiento debido a que presentan las

proposiciones como un saber validado y legitimado en el campo disciplinario. Este tipo de enunciados permite observar qué aspectos del lenguaje aparecen fuera de discusión y qué concepciones sobre el lenguaje subyacen a dichos contenidos legitimados.

En un segundo apartado, nos centramos en el análisis de enunciados que traen a escena voces diferentes de la del locutor, como ocurre cuando se utilizan recursos como el discurso referido, la negación o conectores concesivos y adversativos. Como señalan Martin y White (2005), esta heteroglosia no necesariamente produce la apertura del locutor hacia posturas alternativas, sino que también puede generar el efecto contrario de clausurar estas variantes mediante su descalificación.

Por último, presentamos el análisis de las marcas que remiten al locutor y al interlocutor del texto, como son los pronombres, los adjetivos y ciertas clases de verbos y adverbios, que dan cuenta de la subjetividad del locutor y que configuran, especularmente, la imagen de a quien dirige su enunciado (Kerbrat-Orecchioni, 1980/1986).

El análisis de la escena discursiva configurada en el libro de texto permite indagar en qué medida estos materiales abren el espacio para formar sujetos críticos, objetivo propuesto en la LEN y que implica un cambio de paradigma en la educación formal secundaria.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

35

Para el presente trabajo, nos centramos en el análisis de los apartados “Los pronombres” y “La coherencia y la cohesión”, correspondientes a los capítulos 2 y 4 del libro de texto, que se titulan “Los textos de opinión” y “La novela”, respectivamente. Seleccionamos estos apartados debido a que problematizan cuestiones acerca del uso del lenguaje, por lo que esperábamos encontrar allí vínculos entre el lenguaje y los factores sociales, culturales y políticos que están involucrados en los intercambios lingüísticos.

En ambos apartados encontramos una estructura similar: en un primer momento, se presentan los conceptos disciplinarios que se desarrollan, destacados tipográficamente mediante la marca de negrita; luego, se brindan sus definiciones y se ofrecen ejemplos sobre las explicaciones proporcionadas, identificados con letra cursiva, como se observa en la Figura 1:

Fuente: Puerto de Palos (2017, p. 68)

Los recursos de cohesión: la elipsis, la referencia y la sustitución léxica

- La elipsis es un mecanismo que consiste en omitir un elemento que se mencionó antes o que se puede reponer por el contexto. Por ejemplo:

La primera novela de Stevenson que leí fue Dr. Jekyll y Mr. Hyde; la segunda ?, La isla del tesoro.

Primero Jim Hawkins conoce a Billy Bones; luego, ? a los terribles piratas.
- En el primer ejemplo, el elemento elidido es el sustantivo *novela*. Puede reponerse porque se refiere a la primera vez que este sustantivo aparece en la oración. Mientras que en el segundo ejemplo, se omite el verbo (*conoce*) porque fue mencionado antes dentro de la misma oración.
- La **referencia** es la relación que se establece entre un elemento y otro u otros, que se refieren al primero y gracias al cual adquieren un significado. En general, los artículos y los pronombres cumplen esta función.

*Era un **hombre** de piel marrón, alto, fuerte y pesado; una coleta engrasada sobre los hombros de **su** mugriento chaquetón azul; **sus** manos eran toscas, estaban cubiertas de cicatrices y tenían uñas sucias y rotas; el sablazo que cruzaba una de **sus** mejillas era de un tono blanquizco. **Lo** recuerdo parado frente a la puerta, mirando a su alrededor, escudriñando la caleta y silbando bajito.*

Figura 1. Conceptos teóricos, explicaciones y ejemplos

Esta información también puede aparecer sintetizada en tablas de doble entrada, en las que se presentan los conceptos teóricos con sus respectivos ejemplos. Por último, se indican actividades a los alumnos relacionadas con el tema desarrollado, como puede apreciarse en la Figura 2 a continuación:

36

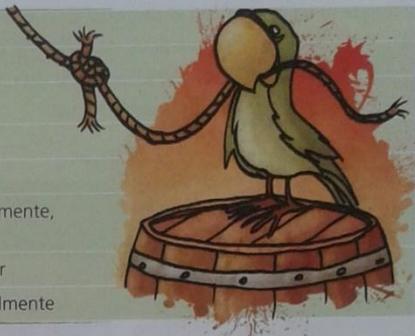
Fuente: Puerto de Palos (2017, p. 69)

Capítulo 4 | La novela 69

La cohesión de ideas: los conectores

Los conectores son palabras o expresiones que se utilizan en el texto para relacionar las ideas y funcionan como orientadoras de la lectura. Desde el punto de vista semántico, se pueden clasificar en:

ADITIVOS	y, además, también
DISYUNTIVOS	o, ya sea... ya sea
ADVERSA TIVOS	pero, sin embargo, aunque
CAUSALES	porque, debido a, ya que
CONSECUTIVOS	por lo tanto, luego, por esto
TEMPORALES	antes, previamente, mientras, actualmente, después, posteriormente, más tarde
ESPACIALES	a la izquierda, desde allí, en ese lugar
EXPOSITIVOS	en primer lugar, a continuación, finalmente



Actitud

PARA LA CARPETA

1. Lean el siguiente texto y listen las diferentes formas que utiliza el narrador para referirse al viejo pirata. Luego respondan. ¿A qué tipo de sustitución pertenecen esas formas?

Figura 2. Tabla de doble entrada y actividades

En las próximas secciones, presentaremos el análisis del corpus y caracterizaremos la escena discursiva configurada en estos apartados del libro de texto.

El discurso monoglósico

Una de las características del discurso pedagógico, y que corroboramos en el libro de texto analizado, es que predominan los enunciados monoglósicos (García Negroni, 2008), estilo que oculta en la superficie textual el entramado de voces que entra en escena en toda práctica discursiva. Este tipo de enunciados presenta las proposiciones como un saber validado y exento de cualquier crítica, por lo que clausura cualquier postura alternativa que pudiera haber sobre el tema que se trata. Esta modalidad se manifiesta de forma elocuente en aquellos fragmentos del texto en los que se introducen los conceptos teóricos propios del dominio de conocimiento de la materia:

1. “La cohesión **es**⁷ la relación que se establece entre elementos que aparecen en las distintas oraciones de un texto.” (Puerto de Palos, 2017, p. 68).
2. “Los sinónimos **son** términos que tienen significados similares.” (Puerto de Palos, 2017, p. 68).

Característico del discurso didáctico, el saber disciplinario se presenta como una descripción del objeto de estudio. Tanto en el primer ejemplo como en el segundo, se omiten las referencias a los textos fuente de donde se tomó la información y, en consecuencia, el objeto del discurso aparece como una prueba empírica, como un dato de la realidad (Tosi, 2015). El uso de la tercera persona del presente del modo indicativo otorga a las proposiciones un carácter universal y atemporal, característica propia de las definiciones y del discurso explicativo, pero que dificulta cualquier tipo de debate o cuestionamiento al presentar la información como un fenómeno independiente de los sujetos que utilizan el lenguaje y de las circunstancias históricas en las que circula, perspectiva difundida por el estructuralismo (Jakobson, 1960/1975). La ausencia de referencias a los textos fuente imposibilita la filiación histórica del conocimiento transmitido, hecho que deja en el olvido el trabajo que implica su producción y con él, las dudas, polémicas y disputas que trae aparejado dicho proceso.

Además de estos pasajes en los que se introducen los conceptos teóricos del campo disciplinario, observamos que el estilo monoglósico aparece también a lo largo del texto en construcciones que borran en la estructura sintagmática a los sujetos que emplean el lenguaje. De las 28 cláusulas⁸ en las que se tematizan cuestiones relacionadas con el uso del lenguaje, en 23 de ellas encontramos operaciones sintácticas que eliden la mención de los actores que participan de los

⁷ Tanto aquí como cuando aparezcan, las marcas de negrita son nuestras.

⁸ Definimos la cláusula por la aparición de una predicación (Halliday y Mathiessen, 2014).

intercambios lingüísticos, como la pasivización (18), la nominalización (2) o las construcciones con infinitivo (3) (Lavandera, 1985):

3. “La coherencia **se obtiene** por medio de la correcta **organización** de la información que **se quiere comunicar**.” (Puerto de Palos, 2017, p. 68).
4. “El contexto ayuda a **comprender** cuándo una expresión funciona como sinónimo de otra” (Puerto de Palos, 2017, p. 68).

Tanto en el ejemplo 3 como en el 4, son omitidos los sujetos que producen o interpretan los enunciados. En el primero, reconocemos dos construcciones pasivas con “Se” (Manacorda de Rosetti, 1969) y una nominalización, operaciones discursivas que generan un vacío informativo en la superficie textual respecto a quiénes son los participantes involucrados en los procesos mencionados. Fenómeno similar ocurre en el ejemplo 4, en el que encontramos una construcción de infinitivo, forma que dificulta la recuperación del sujeto que comprende.

Este silenciamiento de los actores que participan de las interacciones contribuye, por un lado, a desvincular el lenguaje de sus contextos reales de uso, recorte en el objeto de estudio que no sólo expulsa a los sujetos, sino también a las circunstancias históricas, políticas y sociales que atraviesan sus interacciones (Verón, 1987). Y, por otro lado, le otorga a la lengua una autonomía que la hace aparecer como un sistema homogéneo, cuyo funcionamiento es independiente de los sujetos que la utilizan. Esta concepción sobre el lenguaje genera la ilusión referencial (Pêcheux, 1975), esto es, la idea de que entre el lenguaje y la realidad hay una relación de transparencia, efecto ideológico que satura los sentidos y hace aparecer como natural aquello que es el resultado de una disputa social (Orlandi, 2007).

La predominancia del estilo monoglósico y el borramiento de los sujetos que participan de las interacciones lingüísticas presentan el lenguaje como un fenómeno independiente de las contingencias históricas. Este recorte configura un objeto neutral, transparente y objetivo, características que omiten las dudas y los interrogantes, por lo que clausuran la polémica.

Polisemia contenida

Si bien en el texto predominan los enunciados monoglósicos, encontramos algunas construcciones que reconocen voces alternativas a la del locutor. Sin embargo, los recursos a partir de los cuales se traen a escena los diferentes posicionamientos no abren el espacio heteroglósico, sino que producen la contracción dialógica (Martin y White, 2005):

5. “Los pronombres del segundo grupo **no** dependen de las personas que intervienen en la situación comunicativa, **sino** que se relacionan con el contexto en el que aparecen.” (Puerto de Palos, 2017, p. 70).
6. “El uso del estilo directo o indirecto **no** se relaciona con un fenómeno gramatical, **sino** con una decisión discursiva.” (Puerto de Palos, 2017, p. 72).

En los ejemplos 5 y 6 aparece el uso de la negación metalingüística (Ducrot, 1984/2001), procedimiento que incorpora dos voces: un primer enunciador afirma la proposición que subyace a la cláusula negada y un segundo enunciador, con quien se asimila el locutor, se distancia de ese punto de vista al negarlo y, posteriormente, lo descalifica al introducir un segundo constituyente que lo corrige (Kovacci, 1986).

Esta contracción dialógica la observamos también en ciertos enunciados que, si bien matizan el valor asertivo de la proposición mediante el uso del verbo auxiliar “poder” –modalidad epistémica que presentaría la postura del locutor como una posibilidad entre otras–, restringen las alternativas a un número preestablecido:

7. “Los pronombres personales **pueden** funcionar como **sujeto, objeto directo o indirecto. Veamos** cada caso.” (Puerto de Palos, 2017, p. 34).
8. “**Podemos** hacerlo [evitar la repetición] mediante **un sinónimo, un hiperónimo y un hipónimo.**” (Puerto de Palos, 2017, p. 68).

Las alternativas posibles están reguladas de antemano por el propio locutor, quien prefigura los límites de la polisemia. Las disyunciones exclusivas generan como efecto la idea de un conocimiento completo y acabado (Orlandi, 2011). Esta restricción cambia el valor modal de la proposición, cuyo matiz superficial funciona como un recurso mitigador del valor deóntico que efectivamente adquiere en ambos enunciados. Este matiz encubierto se corrobora en el ejemplo 7 con el uso del Nosotros “demagógico” (Dvoskin, 2017), caracterizado por excluir al locutor de ese colectivo. Mediante este tipo de Nosotros, el locutor se muestra cercano a su interlocutor, pero simultáneamente realiza el acto de habla de ordenar, lo que implica una distancia entre ambos (Ducrot, 1972/1982).

El locutor orienta, de esta manera, la interpretación que hace del texto su interlocutor, constituyéndose, así, como un especialista en la materia. La clausura de posturas alternativas funciona como un mecanismo que reduce los sentidos a uno solo, cuya legitimidad está fundamentada en su presunta corrección. Tanto la negación metalingüística como la modalidad deóntica abren el espacio para que se manifieste una segunda voz, pero esta está descalificada o contenida de antemano, por lo que la heteroglosia aparece como una ficción. El conocimiento es presentado como un saber preconstruido (Pêcheux, 1975), legitimado y validado previamente por otros, en otras instancias de enunciación a las que, como vimos en el apartado anterior, no se hace referencia en el libro de texto y a las que, por lo tanto, el estudiante no puede acceder:

9. “Se utilizan conectores **para lograr la cohesión**”. (Puerto de Palos, 2017, p. 69).
10. “Los pronombres relativos se utilizan **para evitar la repetición de un sustantivo ya presente en la oración**”. (Puerto de Palos, 2017, p. 71).

Las cláusulas relativas subordinadas, en estos dos ejemplos, presentan los motivos que dan lugar a la proposición principal como argumentos aporéticos,

parte integrante de un sentido común que el estudiante debe asimilar dado que es la única respuesta posible.

A partir de los recursos de contracción dialógica, el locutor no solo presenta los sentidos válidos y legítimos, sino que también trae a escena aquellos otros que forman parte de lo no posible. De esta manera, regula la interpretación que hace el estudiante del libro de texto al mostrarle qué camino tomar y, paralelamente, qué otros caminos no debe tomar. No hay controversia sino sentidos equivocados. La falta de duda en la presentación de estos sentidos inhibe el cuestionamiento por parte del estudiante, actividad necesaria para la reflexión y la crítica.

El dispositivo de enunciación

Por último, reconstruimos el dispositivo de enunciación (Verón, 1999) configurado en el libro de texto, esto es, identificamos aquellas huellas que dan cuenta de la presencia del locutor y de su interlocutor y de la relación que se establece entre ambos.

En el caso del interlocutor, su presencia es fácilmente identificable a partir de las desinencias verbales de segunda persona del plural, que aparecen en 29 oportunidades. Esta conjugación permite recuperar al sujeto a quien se dirige el locutor, que, por nuestro conocimiento de mundo, podemos inferir que son los estudiantes:

- 40
11. “**Indiquen** qué clase de pronombres son los destacados”. (Puerto de Palos, 2017, p. 35).
 12. “**Establezcan** si las palabras resaltadas cumplen la función de sustantivo o de adjetivo”. (Puerto de Palos, 2017, p. 35).

Tanto el ejemplo 11 como el 12 adquieren el tono de una orden por el modo imperativo que atraviesa ambas proposiciones, acto de habla que sólo puede realizarse si hay una relación jerárquica entre el responsable del enunciado y a quien se lo dirige. Esta asimetría se corrobora en el tipo de actividades que se les asigna a los alumnos: ambas consignas presuponen un tipo de respuesta por parte del locutor. En el ejemplo 11, el alumno debe decidir entre un conjunto finito de categorías provisto previamente por el locutor, mientras que en el ejemplo 12, las alternativas se restringen a dos: sustantivo o adjetivo.

Resultan elocuentes los tipos de procesos que se encomienda hacer a los estudiantes en el libro de texto: *ver* (2), *leer*, *releer*, *responder*, *buscar*, *indicar*, *marcar*, *señalar*, *establecer*, *distinguir*, *determinar*, *escribir*, *reescribir*, *pasar*⁹, *listar*, *numerar*, *completar*, *reconstruir*, *usar*, *recordar* (3), *especificar*, *efectuar*, *comparar*, *necesitar*, *analizar*, *explicar*. Como puede observarse a partir de esta lista, la mayoría de las tareas consiste en reponer información ya establecida de antemano por un otro que no se

⁹ En su acepción de reescribir.

menciona –como vimos en el primer apartado del análisis–, pero que se presenta como válida e inobjetable:

13. “**Pasen** las siguientes oraciones impersonales a formas personales”. (Puerto de Palos, 2017, p. 37).
14. “**Listen** las diferentes formas que utiliza el narrador para referirse al viejo pirata. Luego **respondan**. ¿A qué tipo de sustitución pertenecen esas formas?”. (Puerto de Palos, 2017, p. 69).

En el ejemplo 13, se propone un trabajo automatizado de rescritura, actividad que no pone en juego un proceso de reflexión por parte de los alumnos, que indague en las particularidades y diferencias que existen entre unas formas y otras –además de que parte de la premisa de que este pasaje siempre es posible–. Por su parte, en el ejemplo 14 encontramos una consigna que indica que los alumnos deben llevar a cabo dos procesos: listar y responder. Más allá de sus diferencias, en ambos casos, la tarea consiste en reconocer categorías ya establecidas cuya validez permanece sin ser problematizada.

De los procesos registrados en las actividades del libro de texto, sólo *analizar* y *explicar* son verbos que implican un trabajo reflexivo (Kerbrat-Orecchioni, 1980/1986), por lo que habilitarían el espacio para una producción original del estudiante:

15. “**Analicen** entre todos [los alumnos] en cuáles [de las siguientes oraciones] es posible identificar un sujeto [gramatical]”. (Puerto de Palos, 2017, p. 36).
16. “**Expliquen** si las siguientes oraciones son personales o impersonales”. (Puerto de Palos, 2017, p. 37).

41

Sin embargo, como podemos ver en estos ejemplos, en ambos casos la actividad de reflexión encuentra sus límites en la consigna propuesta. En el ejemplo 15, el análisis está restringido a la identificación del sujeto gramatical, por lo que la consigna bien podría parafrasearse como una pregunta cerrada. En la consigna 16, por su parte, aparece una disyunción exclusiva, recurso que no sólo reduce las alternativas a dos, sino que, además, determina que, de esas dos alternativas, sólo hay una posible.

Vemos, de esta manera, que los estudiantes son constituidos en una posición sumamente pasiva en relación con la producción de conocimiento. Su participación en la escena enunciativa resulta limitada al reconocimiento e identificación de contenidos ya legitimados.

En el caso del locutor, las marcas que dan cuenta de su presencia en el texto son más difíciles de rastrear. A diferencia del interlocutor, quien es designado explícitamente con las formas de segunda persona, el locutor jamás aparece identificado con la primera persona. Sólo a partir de un proceso inferencial podemos recuperar su presencia en el texto:

17. “Desde el punto de vista sintáctico, solo el último caso **explicado se analiza** como impersonal”. (Puerto de Palos, 2017, p. 36).
18. “A continuación, **se presentarán** todos los casos [de los usos del pronombre *Se*] en forma detallada”. (Puerto de Palos, 2017, p. 36).
19. “Desde el punto de vista del significado, [los pronombres del segundo grupo] **se clasifican** de la siguiente forma: pronombres indefinidos, relativos o enfáticos”. (Puerto de Palos, 2017, p. 70).

Tal como ocurre en los ejemplos 17, 18 y 19, las 8 cláusulas en las que aparece el locutor realizando algún proceso son construcciones pasivas, por lo que su participación está elidida en la estructura sintagmática. A su vez, es notoria la diferencia en los tipos de procesos que realiza en comparación con su interlocutor. Como puede observarse en los ejemplos 17 y 19, el locutor explica, analiza y clasifica, tareas que implican un trabajo de reflexión y de crítica sobre el objeto de estudio, actividades que le son negadas a su interlocutor. Por otro lado, también presenta –en el ejemplo 18–, expone, resalta y destaca –en las cláusulas restantes–, procesos que lo posicionan en un lugar de autoridad para hablar sobre el tema por el conocimiento que posee, condición que, especularmente, caracteriza a su interlocutor como quien carece de ese conocimiento.

42 El dispositivo de enunciación configurado en el libro de texto queda, de este modo, establecido a partir de un criterio de saber que determina una diferencia de estatus entre el locutor y sus interlocutores-estudiantes. Se reproduce, así, un modelo de educación que consiste en la transmisión de información de alguien que sabe sobre un determinado tema a un otro que no sabe, posiciones configuradas de antemano e irreversibles.

CONCLUSIONES

En este artículo, nos propusimos indagar en qué medida los materiales pedagógicos utilizados en las escuelas de gestión pública de CABA luego de la sanción de la LEN abren el espacio para formar estudiantes críticos en el contexto de aula de nivel secundario. Para ello, analizamos la escena discursiva configurada en el libro de texto de la materia Lengua y Literatura empleado en tercer año de nivel secundario, durante 2018.

A partir de este análisis, pudimos observar que se realiza un recorte del objeto de estudio, que evita la polémica. La desvinculación del lenguaje de sus contextos reales de uso configura un objeto autónomo, independiente de los hablantes, por lo que la lengua aparece como un dato empírico de la realidad, lo que le otorga al conocimiento un carácter objetivo y neutral.

Por otro lado, entre el locutor y su interlocutor-estudiante, se establece una relación asimétrica basada en un criterio de saber y de poder. Esta asimetría la pudimos observar en los tipos de actividades que realizan uno y otro, y en el tono imperativo que atraviesa las consignas dadas a los alumnos. El lugar de saber en el

que se posiciona el locutor y su figura como autoridad lo caracterizan como un especialista en la materia, condición que podría constituir a los estudiantes en el lugar de la ignorancia. Esta cualidad le permitiría al locutor orientar al estudiante en la lectura del texto a partir de señalarle no sólo qué sentidos son válidos, sino también cuáles no lo son.

Como consecuencia, se mantiene un tipo de discurso que dificulta al estudiante inscribirse en posiciones que le permitan reflexionar y cuestionar el conocimiento ya establecido. Estas posiciones sólo podrían habilitarse en la medida en que se configure una escena discursiva que abra el espacio heteroglósico para que se manifiesten nuevas voces. Para ello, es necesario que los libros de texto expliciten las filiaciones históricas de los saberes disciplinarios, de modo que se visibilice su carácter contingente, atravesado por aspectos políticos, sociales y culturales, y el resultado de diálogos y discusiones tanto intradisciplinarios como entre diferentes dominios de conocimiento.

La vigencia de la importancia del libro de texto en el ámbito escolar, tanto para la planificación de la clase por parte del docente como en la circulación de los contenidos en el momento de su exposición en el aula, impone la necesidad de analizar las características de estos materiales. En el caso de los libros de texto del área de Lengua y Literatura, resulta imprescindible que incorporen actividades que propicien la reflexión metalingüística por parte de los estudiantes, que despierten el interés por indagar en el paradigma sobre el que se erige el mismo objeto de estudio, actividades que fomentarían la crítica y el cuestionamiento. De lo contrario, la implementación de la LEN quedará supeditada a las realidades particulares de cada escuela y a las voluntades y aptitudes propias de cada docente, hecho que conlleva el riesgo de aumentar las desigualdades sociales que la misma ley se proponía erradicar.

43

Queda pendiente para futuras investigaciones establecer comparaciones entre libros de texto de diferentes disciplinas elaborados luego de la sanción de la LEN y, así, profundizar en la caracterización del discurso pedagógico. También consideramos de sumo interés indagar en las regularidades y transformaciones que pudiera haber en los materiales elaborados antes y después de la LEN, en la Argentina, dado que ha habido pocas investigaciones hasta el momento que han abordado las repercusiones que ha tenido esta ley sobre los tipos de materiales que se emplean en el aula y podría ser de suma utilidad no sólo para pensar cómo alcanzar los objetivos propuestos en la política actual, sino también para cualquier eventual cambio que se pudiera querer promover en el ámbito educativo.

REFERENCIAS

- Althusser, L (2003). *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan* (Trads. J. Sazbón y A.J. Pla). Nueva visión. (Obra original publicada en 1970 bajo el título de *Idéologie et appareils idéologiques d'État. La pensée*, (151), 67-125).

- Bocchio, M.C., Grinberg, S., y Villagran, C. (2016). Recepción y Puesta en Acto de la Reforma de la Escuela Secundaria Obligatoria. Aportes de Stephen Ball para Estudiar las Políticas Educativas en Escuelas de la Provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2057>.
- Bourdieu, P., y Passeron J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2ª ed.). Distribuciones Fontamara. (Obra original publicada en 1970 bajo el título de *La reproduction*. Les éditions Minuit).
- Choppin, A. (1993). L'histoire de manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française. *Histoire De L'éducation*, 58, 165-185. https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1993_num_58_1_2663.
- Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Anagrama. (Obra original publicada en 1972 bajo el título de *Dire et ne pas dire. Principes de Sémantique linguistique*. Hermann).
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*. Edicial. (Obra original publicada en 1984 bajo el título de *Le dire et le dit*. Les éditions Minuit).
- Dvoskin, G. (2017). El discurso de la Educación sexual en la Argentina: Sentidos legítimos y sentidos silenciados. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 18(1), 158-177. <https://doi.org/10.26512/les.v18i1.1572>.
- Escolano, A. (1996). El libro escolar en la Restauración. En H. Escolar (Coord.), *Historia ilustrada del libro español. La edición moderna. Siglos XIX y XX* (pp. 345-370). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Freire, P. (2014) *Pedagogía del oprimido* (3ª edición). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1968 bajo el título de *Pedagogia do oprimido*. Tierra Nueva).
- García Negroni, M.M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41(66), 5-31. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Giroux, H.A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza; una antología crítica* (Trad. H. Pons). Amorrortu. (Obra original publicada en 1997 bajo el título de *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling: a Critical Reader*. Westview Press).
- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 141-159. <http://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/108>.
- Halliday, M.A.K., y Matthiessen, M.I.M. (2014). *An Introduction to Functional Grammar* (3ª ed. rev.). Routledge.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general* (Trads. J. Pujol y J. Cabanes). Seix Barral. (Obra original publicada en 1960 bajo el título de *Essais de linguistique générale*. Les éditions Minuit).
- Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Pomares-Corredor.

- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, 16(22), 52-78. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/1468.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje* (Trad. G. Anfora y E. Gregores). Hachette. (Obra original publicada en 1980 bajo el título de *L'Énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Armand Colin).
- Kovacci, O. (1986). Las construcciones con *sino y no... pero*, y los campos léxicos. En *Estudios de Gramática española* (pp. 191-203). Hachette.
- Lavandera, B. (1985). Decir y aludir: una propuesta metodológica. *Filología*, 20(2), 21-31.
- Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina* N° 31.062. Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre del 2006.
- Ley 24195 de 1993. Ley Federal de Educación. *Boletín Oficial de la República Argentina*, N° 27632. Buenos Aires, Argentina, 05 de mayo de 1993.
- López García, M. (2017). Las variedades lingüísticas del español en los libros escolares argentinos: entre las políticas del estado y el mercado. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 35(65), 157-180. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2017.65.732>.
- Manacorda de Rosetti, M.V. (1969). La frase verbal pasiva en el sistema español. En A.M. Barrenechea y M.V. Manacorda de Rosetti (Eds.), *Estudios de gramática estructural* (pp. 71-90). Paidós.
- Martin, J.R., y White, P.R.R (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan. **45**
- Michelan de Azevedo, I. (2018). Da língua ao discurso: desafios para o ensino de língua portuguesa. En I. Michelan de Azevedo (Org.), *Práticas dialógicas de Linguagem: possibilidades para o ensino de língua portuguesa* (pp. 43-58). Editus. <https://doi.org/10.7476/9788574554945>.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*.
- Orlandi, E. (2011). *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso* (6ª ed.). Pontes editora.
- Orlandi, E. (2007). *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. Unicamp.
- Orlandi, E. (2016). Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *ALED*, 16(2), 68-80. <https://doi.org/10.35956/v.16.n2.2016.p.68-80>.
- Oteíza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Frasis.
- Pêcheux, M. (1975). *Semântica e discurso: uma Crítica à Afirmação do óbvio*. Unicamp.
- Puerto de Palos. (2017). *Lengua 3. Prácticas del Lenguaje*. Logonautas.
- Soares, M. (2017). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. Contexto.
- Tosi, C. (2015). Los “modos de decir pedagógicos” en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de

- sentido. *Lengua y Habla*, 19, 126-148.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/6935>.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.
- Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Gedisa.
- Volóshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Trad. T. Bubnova). Godot.
(Obra original publicada en 1929).